PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 11 1 CZERWCA 1937 ROK XVI

POGLĄDY WASHBURNE'A NA KARNOŚĆ DZIECKA I OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA *

Wśród wielu wychowawców panuje zawsze jeszcze pogląd, że jeśli dziecko zawini, należy je ukarać (chodzi nie tylko o stosowanie kary cielesnej, lecz o system kar w ogóle). Wielu sumiennych nauczycieli i troskliwych rodziców uważa, że kara, stosowana w różnej postaci, najskuteczniej pociąga za sobą poprawę w zachowaniu się dziecka. Tymczasem mało kto troszczy się o analizowanie przyczyn wykroczenia dziecięcego. A właśnie rozpoznanie winy oraz odpowiednie ku temu reakcje wychowawcze są — według Washburne'a — problemem podstawowym w zagadnieniu karności.

Poza koncepcją kary, liczni nauczyciele stosują w szkole t. zw. „teorię przyjemności — przykrości", jako rzekome lekarstwo na wywołanie i utrzymanie karności. Ta prymitywna teoria polega po prostu na tym, że za dobre zachowanie chwali i podnosi się dziecko, podczas gdy za postępowanie niewłaściwe gani się ucznia. W myśl takiej logiki skutki nieodpowiedniego zachowania się mają być dla dziecka przykre, a skutki pożądanego postępowania — przyjemne.

Washburne wykazuje, że filozofia ta opiera się z gruntu na fałszywych założeniach. Co więcej, mogą z niej powstać różne niebezpieczeństwa:

1. Oddziaływując np. na dziecko jakąkolwiek przykrością, doprowadzamy je do tego, że te przykre skutki łatwo mogą wywołać u niego gniewne uczucia przeciwko osobie, która wymierzyła karę. Owocem takiego postępowania będzie kłamstwo, nieszczerość, oszukańtwo, rozmyślne wprowadzenie w błąd itd.

2. Nawet darząc dziecko jakąś przyjemnością postępujemy według Washburne'a niepedagogicznie, gdyż dziecko te przyjemne wyniki kojarzy raczej z przypodobaniem się wychowawcy

* Carleton Washburne, wizytator szkół w Winnetce (w St. Zjedn. A. Płn.), jest twórcą systemu nauczania zindywidualizowanego. — Patrz dr F. Kulański: *Nieco o Winnetką plan i o Szkole Platoon* (*Przyjaciel Szkoły* Nr 12/1935) oraz M. Bubniak: *Nauczanie arytmetyki w systemie Winnetki* (*Przyjaciel Szkoły* Nr 16/1936).

(a więc znowu z osobą!) aniżeli z właściwym postępowaniem. Wynikać z tego może łatwo hipokryzja i skłonność do zjednywania sobie różnych łask drogą pochlebstwa.

3. Większe jeszcze niebezpieczeństwo karności opartej na teorii przyjemności — przykrości polega na tym, że traktuje się postępowanie jako takie, tzn. od strony czysto zewnętrznej, a ignoruje się tkwiące głębiej przyczyny tych objawów. W ten sposób przyczyny wykroczeń pozostają nadal na dnie duszy dziecka, a skutki ich przejawiają się ponownie, chociaż w odmiennej postaci. Ścięcie bowiem pędu nie zabija korzenia, ale często powoduje żywy rozwój nowych pędów. Dlatego Washburne każe pamiętać, że w każdym wypadku, gdy wykroczenie jest objawem jakiejś głębszej przyczyny, nie można go usunąć bez znalezienia tej istotnej przyczyny. W wychowaniu więc mamy oddziaływać nie na objawy takiej czy owej niekarności, lecz przede wszystkim trzeba odkrywać głębiej leżące przyczyny i oddziaływać raczej na przyczyny niż na objawy. Taki sposób reakcji nauczyciela nazywa Washburne „higieną myśli".

Lecz nie każdy to potrafi. Dlatego przede wszystkim osobowość nauczyciela będzie tu odgrywała rolę decydującą. To, czym nauczyciel jest sam w sobie, mieć będzie większy wpływ na dzieci, niż jakiekolwiek jego słowa. Przede wszystkim musi nauczyciel być osobą zharmonizowaną wewnętrznie. Ktoś np. może być człowiekiem na wskroś prawym, a jednak źle oddziaływać na dzieci. Dlaczego? Bo brak mu wewnętrznej harmonii i zrównoważenia. Pierwszym więc obowiązkiem nauczyciela, który chce być zgodny z „higieną myśli", powinna być troska o to, aby jego własne rozterki duchowe, strapienia i brak równowagi nie wywołały niepożądanych objawów u dzieci. Następnie nauczyciel powinien przyjąć jako punkt wyjścia, że zachowanie się dziecka (jak w ogóle każdego człowieka) jest pewnym kompleksem ukrytych czynników. Dobry nauczyciel będzie przeto miał stale spojrzenie, sięgające w głąb duszy dziecka. Będzie ciągle nastawiony na dociekanie przyczyn.

Washburne umiał wychować sobie nauczycieli o takim nastawieniu. Oto urywek ze sprawozdania pewnej nauczycielki w Winnetce, dotyczący wydarzenia z życia szkoły:

„Mieliśmy dziś w klasie zajście, które nas bardzo przestraszyło. Jurek wpadł nagle w pasję i wyrzucił przez okno doniczkę, uderzając w głowę prze-

chodzącego chłopca i kalecząc go boleśnie. Bardzo niewiele brakowało do tego, żeby go trafiła w oko. Zerwałam się, aby pobiec na pomoc zranionemu chłopcu, ale spojrzałam na Jurka i zrozumiałam, że najpierw nim trzeba się zająć. Zobaczył, co się stało, i stracił zupełnie panowanie nad sobą. Stał, trzęsąc się cały i jestem pewna, że rzuciłby się na każde dziecko, które by zbliżyło się do niego. Sama byłam przerażona i czułam, że nie będę w stanie postąpić z nim tak, jakby należało; wzięłam go więc za rękę i zaprowadziłam do pracowni, gdzie zostawiłam go samego, każąc mu się czymś zająć. Jeżeli ja się przestraszyłam, choć już widziałam nieszczęśliwe wypadki, łatwo sobie wyobrazić, w jakim stanie był ten mały, nerwowy chłopiec.

Po opatrzeniu rany skaleczonego dziecka, a przed wejściem do pokoju, gdzie zostawiłam Jurka, zastanawiałam się nad tym, dlaczego był on dziś tak zdenerwowany. Przyszło mi na myśl, że mogło to pozostawać w jakimś związku z tym, co się stało nieco wcześniej tego samego ranka. Przy rozdawaniu dzieciom mleka Jurek nagle wstał i przewrócił stojącą przy nim pełną butelkę. Było to zdarzenie małej wagi, zauważyłam jednak, że zbladł on ogromnie. Jurek należy do tych dzieci, które chcą mieć koniecznie wszystko w porządku i nie mogą po prostu znieść myśli, że coś źle zrobiły. Jest on dzieckiem bardzo starych rodziców, o dziesięć lat młodszym od swego rodzeństwa. Zastanawiałam się, czy w domu nie podlegał zbyt wielkim wymaganiom co do poprawności w zachowywaniu się.

Potem, kiedyśmy oboje już zdążyli uspokoić się, poszłam do pracowni i porozmawialiśmy o tym wszystkim.[1]

Dzięki takiemu rozsądnemu potraktowaniu sprawy, Jurek nie tylko zaczął sprawiać klasie mniej kłopotu, lecz również u siebie w domu. Matka przychodziła do nauczycielki po pomoc i radę, dzięki bowiem nauczycielce — jak mówiła matka — dziecko zmieniło się na lepsze w sposób zdumiewający. Wychowawczyni Jurka wpłynęła przy tej sposobności na matkę, żeby nie wymagała od chłopczyka z pierwszej klasy zachowania się bez zarzutu, jakby to był człowiek dorosły. Tak więc postawa dociekania przyczyny, przyjęta przez nauczycielkę, umożliwiła przezwyciężenie trudności.

W ogóle, jeżeli nauczyciel jest nastawiony na dociekanie przyczyn nieodpowiedniego postępowania dziecka i raczej na rozpoznawanie takiego zachowania aniżeli na karanie, wówczas zwróci uwagę na wiele innych rzeczy. Przede wszystkim wejrzy w siebie samego i swój stosunek do dzieci. Nieraz jego spojrzenie sięgać będzie jeszcze dalej: jak dziecko zachowuje się na boisku, jakie jest jego współżycie z innymi dziećmi, jakie są jego warunki domowe, czy praca szkolna interesuje je i odpowiada jego potrzebom, czy też może jest tak łatwa, że przykrzy mu się, lub też tak trudna, że raczej zniechęca? Na tego rodzaju itp. pytania nauczyciel niechaj stara się znaleźć jasną odpowiedź.

---

[1] Carleton Washburne: *Przystosowanie szkoły do dziecka*, tłum. J. Prechner. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1934, str. 173.

O ile nie znajdziemy rozwiązania w stosunku do różnych wątpliwości, wtedy staniemy przed zagadnieniem „dziecka trudnego", którego zachowanie się jest dla nauczyciela niezrozumiałe i stanowi problemat, dający się rozwiązać dopiero po głębszym wniknięciu w jego psychikę. Jak się do tego zabierać, niechaj służy dalszy przykład z życia szkolnego w Winnetce:

„Pannę K. intrygowało, a nawet niepokoiło zachowanie się Edka. Edek był wielkim pozerem i stawał się przez to w najwyższym stopniu nieznośny. Kary, łajania, nawet odwoływanie się do jego rozsądku, wszystko to nie odnosiło skutku. Przeciwnie nawet, zwracało na niego uwagę wszystkich, a o to mu właśnie chodziło. Jeżeli mu kazano wyjść z klasy, była to dla niego sposobność do pysznienia się i przykuwania do siebie oczu wszystkich dzieci. Jeżeli zaś nauczycielka ignorowała jego wybryki, tym łatwiej było mu ściągać na siebie uwagę pozostałych dzieci. Nie wiedząc, co począć, panna K. poszła pomówić z matką Edka, postanowiwszy uprzednio, że nie będzie się na niego uskarżała, lecz postara się wywiedzieć o fakty, które by tłumaczyły jego zachowanie się.

Okazało się, że matka jest zupełnie zaabsorbowana młodszym bratem, dotkniętym ciężką i przewlekłą chorobą. Wszystkie oszczędności rodziny zostały wydane na próby uleczenia chorego dziecka. Matka, oprócz wszystkich prac domowych, musiała jeszcze ciągle doglądać chorego. Wspomniała ona pannie K., że przed paroma dniami Edek powiedział do niej: „Mamo, czy nigdy nie będziesz miała czasu, żeby mnie trochę kochać?"

Kiedy panna K. od niej wyszła, wiedziała już, co było przyczyną złego sprawowania się chłopca. Odczuwał on brak uczucia i zajęcia się nim. Nie mogąc uzyskać tego, aby się nim w domu zajmowano tak, jak tego pragnął, nieświadomie dawał temu pragnieniu ujście przez błaznowanie w klasie.

Skoro tylko panna K. zgłębiła tę kwestię i zrozumiała, jaki jest stan rzeczy, zwróciła się do rodziców chłopca. Wytłumaczyła im w sposób taktowny i życzliwy, jak bardzo Edkowi było potrzeba trochę więcej opieki i uczucia; w końcu udało się jej przekonać rodziców i skłonić do tego, aby nie zaniedbywali nadal chłopca.

Panna K. zmieniła też zupełnie swoją własną taktykę względem niego. Poszła z nim na spacer zaraz następnego południa, zainteresowała się jego pracami, stawiała mu pytania, bawiła się z nim. Korzystała z każdej usprawiedliwionej sposobności, ażeby zajmowano się nim w szkole i matkowała mu, o ile tylko mogła, uważając jednocześnie, by to nie wyglądało na faworyzowanie go z uszczerbkiem dla innych dzieci.

Chociaż wszystko, co czyniła, było dobre, najskuteczniejszym z tego była zmiana w jej osobistym traktowaniu Edka. Zamiast irytować się i gniewać, odnosiła się do niego serdecznie i z sympatią; zrozumiała, czego mu było potrzeba. W zachowaniu jej przebijał na różny sposób oddźwięk na ów głód uczucia, na który chłopiec cierpiał. Obecnie Edek już nie przedstawia „problematu".[2]

Nie wszystkie jednak problematy zachowania się dziecka mogą być tak łatwo rozwiązane, jakby się wydawało z przytoczonych tu przykładów. Zdarza się nieraz, że nauczyciele szukają przyczyny i nie znajdują jej, lub nawet znalazłszy nie mogą podołać trudnościom. Nauczyciel bowiem nie może wyrównać wszystkich błędów poprzednich wychowawców, rodziców i całego otoczenia. Poza tym

[2] Tamże, str. 180.

są i zawsze będą przypadki zbyt trudne, by wychowawca mógł sobie z nimi poradzić. W dodatku „higiena myśli" w odniesieniu do pracy szkolnej jest jeszcze czymś zupełnie nowym. Nawet specjaliści na tym polu są często niezdolni do rozwiązania zagadnień, na jakie napotykają. Toteż nauczyciel, który próbuje w sposób obiektywny i analityczny podejść do tych zagadnień, nie powinien zniechęcać się faktem, że mogą go spotkać różne niepowodzenia. Najtrudniejsze i najpierwsze posunięcie polega na tym, że nauczyciel musi starać się o to, by doskonale panować nad sobą, by nieświadomie nie kazać dzieciom cierpieć z winy swoich własnych braków. — Inne bardzo ważne posunięcie polega na przyjęciu założenia, że każde zachowanie się ma swoje powody, w które trzeba wniknąć.

Z takim nastawieniem umysłu nauczyciel, posiadający intuicję, zdrowy rozsądek i chęć obiektywnego analizowania, nauczy się patrzeć na niewłaściwe zachowanie się każdego dziecka jako na problemat do rozwiązania. Będzie szukał ukrytych przyczyn takiego a nie innego postępowania i będzie się starał rozpoznać poszczególny przypadek. Dla takiego nauczyciela każda okazja wykroczenia ucznia staje się ponadto ciekawym studium duszy dziecięcej.

Warszawa *Alfons Żurowski*

O WSPÓŁŻYCIE NAUCZYCIELA Z KIEROWNIKIEM SZKOŁY

Od kilku lat utarł się wśród nauczycielstwa, a szczególnie młodszego, przesąd, że kierownik szkoły, to stary rutynista, zaskorupiały w swym konserwatyzmie, metodach pracy i w ogóle w swym światopoglądzie, który nawiązuje do czasów raczej przedwojennych niż do realnej obecnej rzeczywistości.

Konsekwentnie do tych mocno fałszywych założeń uwagi kierownika na temat metod i środków pracy naukowej wzgl. wychowawczej przyjmowane bywają niejednokrotnie z półuśmieszkiem, a w najlepszym razie powierzchownie tolerowane przez nauczycielstwo.

Mimo, że jestem nauczycielem, że nie byłem i nie jestem kierownikiem szkoły, chciałbym właśnie dziś nie tyle w ich obronie wystąpić, ile raczej w obronie nas samych, bo na tych anor-

malnych stosunkach my nauczyciele bardzo wiele tracimy a z nami i szkoła.

W 1928 roku pisałem w *Głosie Nauczycielskim*, że nauczyciel młody wnosi do szkoły twórczy ferment, wiele nowych zdobyczy natury teoretycznej; nauczycielstwo zaś starsze przez swą praktykę wychowawczą przyczynia się do trzeźwiejszego stosowania względnie wszczepiania nowości na grunt pedagogiczny. To samo można by powiedzieć o takim starszym nauczycielu, jakim jest kierownik szkoły.

Zapewne, że więcej znajdziemy w Polsce dobrych kierownictw, niż dobrych kierowników. Pewne i to, że nasz ojciec pedagogiki Wł. Dawid niejednego z nas nie zaklasyfikowałby do grupy nauczycieli w jego zrozumieniu twórczym. Nie wszyscy jesteśmy pełnymi osobowościami, podobnie i kierownicy szkół nie wszyscy i nie wszędzie czynią zadość stawianym im przez pedagogię postulatom.

Nie wolno nam również przy ocenie faktów zapominać o tym, że szkolnictwo, oświata, wychowanie, podobnie jak i ustroje społeczne, gospodarcze, polityczne, podobnie jak literatura i sztuka, przechodzą głęboki kryzys. „Cechę charakterystyczną kryzysu stanowi — jak pisze A. Zand w 26 tomie *Zrębu* — to, że pewne stare formy się przeżywają, a nowe jeszcze się nie wytworzyły".

Stąd też typ psychiczny współczesnej młodzieży, do której w szerszym pojęciu można by i nas zaliczyć, stoi w sprzeczności z dawnymi formami struktury duchowej, a nie zdołał się jeszcze skrystalizować w nowej postaci. Stąd antagonizm, stąd walka młodych i starszych. Mimo wspólnego celu poglądy na środki i metody jego realizacji są różne, rodzi się dyskusja, ścierają się poglądy teoretyczne w zetknięciu z praktyką życia. „Walka" ta jest w zasadzie pożądana, o ile nosi w sobie cechy szlachetnego pędu ku lepszemu jutru, o ile nie marnuje sił na bezowocne pieniactwo. Często jednak, może za często, drobnostki składają się na niewłaściwe ułożenie stosunku starszych do młodych, rodzi się nieszczerość, nieufność, hamująca wszelki w tej dziedzinie postęp.

Wśród kierowników szkół znajdujemy m. i. mohikanów ostatnich, staruszków fizycznych, których przekonania i światopogląd krystalizował się jeszcze na długie lata przed wojną. To spojrzenie z perspektywy dwudziestopięciolecia czy trzydziestolecia jest potrzebne nam młodym adeptom zawodu nauczycielskiego. Przy od-

robinie wzajemnego zrozumienia i taktu, nauczyciel młody potrafi ze współżycia z kierownikiem szkoły (starszym) odnieść nieocenione wprost korzyści. Przekona się przy tym rychło, jak jego wiedza, nowe metody, nowe środki, nowa filozofia czy socjologia tkwią mocno w tamtych czasach i ludziach.

Ta podbudowa pod współczesny światopogląd jest konieczna dla zrozumienia właśnie współczesności, dzisiejszych fermentów i kryzysów, dzisiejszego chaosu, w który wpadł świat powojenny. A co najważniejsze, że nie każdy z nas zdolny jest samodzielnie wydedukować porządek rzeczy i następstwo czasowe faktów i przez to zrozumieć współczesność. Ważne i to, że nie zawsze mądrość życiową i doświadczenie jest w stanie zastąpić książka czy traktat pedagogiczny. Trzeba jeszcze pamiętać i o tym, że w szkole średniej zazwyczaj wiele do nas mówiono, ale niewiele z tego pozostało, chociażby z tego prostego powodu, że znikoma mniejszość traktowała te rzeczy na serio. Nic dziwnego, że szkoła średnia tej podbudowy światopoglądowej dać nie mogła, skoro poziom umysłowy ucznia nie sprzyjał tego rodzaju wiedzy, dziwnym natomiast wydaje się stanowisko (spotykane bardzo często i dlatego o nim piszę), że my dziś, zrozumiawszy niedostateczność naszej wiedzy nabytej w szkole średniej, nie korzystamy z doświadczeń pokolenia starszego, a często nawet odnosimy się do niego z kpinami dlatego, że na razie nie jesteśmy w stanie zrozumieć i odczuć ich podłoża.

Są kierownicy szkół, którzy zawód nauczycielski sprawowali już przed wojną, mimo trzydziestu lat pracy zachowali do dziś młodzieńczość poglądów, nie pozostali w tyle, ale idą wraz z młodymi naprzód, bogatsi od tych ostatnich w trwałe doświadczenia ubiegłych dziesiątków lat życia. I tych lekceważyć nie wolno. To są jednostki niezmiernie pożądane w naszym zawodzie, twórcze, to niejako pomost, arka przymierza między tamtymi (wprawdzie niedawnymi ale jakże innymi) a dzisiejszymi czasami.

Ciekawy jestem, czy bez obcowania z tego rodzaju osobami, jesteśmy, my młodzi, w stanie zrozumieć podłoże walki o szkołę polską, czy rozumiemy np. działalność dawnej szkoły małopolskiej, czy rozumiemy podłoże wszelkich naszych ruchów rewolucyjnych, a wreszcie czyn sierpniowy. Można przyjąć odpowiedź „tak“ za dostateczną, ale bynajmniej nie jedyną i zupełnie wystarczającą. Żadna bowiem wiedza książkowa nie zastąpi żywego dokumentu.

jakim jest człowiek, który nie tylko przeżył tamte czasy, ale z nich wyrósł na dzisiejszego kolegę zawodu. Podobnie, zdaje się, rola Pierwszej Brygady w budowie Niepodległości inaczej i głębiej ukazuje się nam z ust jej uczestników aniżeli z najdokładniejszych pamiętników czy nawet meldunków.

Mnie zaś chodzi o jedno: nauczyciel młody winien cenić tę błogą starość, którą wypadło przeżywać naszym starszym kolegom w Polsce Odrodzonej, do której szli przez życie całe. Nie płytkie sprzeczki o lada posunięcie pedagogiczne, lecz g ł ę b o k i e z r o z u m i e n i e o s o b o w o ś c i, wzajemna współpraca i życzliwość mogą wyzwolić wiele utajonych sił twórczych, tkwiących w obu pokoleniach. Oczywista, dokonanie tej emanacji sił zależy od wzajemnego stosunku obydwu stron. Często jednak my młodzi jesteśmy niesforni i za bardzo pochopni do odsądzania starszych od ich zdolności, za często wykorzystujemy ich zniszczone nerwy i niedołęstwo fizyczne czy może duchowe, kopiąc w ten sposób przepaść między pokoleniem starszym a nami, ze szkodą dla nas samych, jak to już podkreśliłem powyżej.

Wprawdzie są też kierownicy szkół, którzy na wszelkie nowinki patrzą a priori niechętnie, a nawet wrogo. Nauczyciel młody bywa traktowany obcesowo, „bo on musi się rozumu nauczyć“. Sądzę wszelako, że przy zbiorowej dobrej woli całego grona ludzie tacy prędko porzucają swoje chimery i pracują równo i zgodnie dla wspólnego celu. Trzeba tylko dużo taktu, ustępliwości, pobłażania. Nasze nauczycielskie życie nastręcza tyle różnych okazyj do zadraśnięć, do tego stopnia naciąga nasze struny nerwowe, że powinniśmy my, młodzi, którzy jeszcze nerwy mamy zdrowsze, starać się za wszelką cenę utrzymać tę pogodę ducha, która, jak powiada Kerschensteiner, jest składową dobrego wychowawcy.

Nawet fakt, że z kierownika szkoły, dawnego starszego kolegi, uczyniono „władzę“, nie powinien nas przerażać i wpływać deprymująco. Zresztą, gdy śledzę dyskusje na temat władzy kierownika szkoły, zawsze nabieram przekonania, że wcale nikomu nie chodzi o „władzę“ lecz o nieodpowiednie jej stosowanie przez kierowników. Wszak kierownik, który ma ponosić odpowiedzialność za całokształt życia i pracy szkolnej, musi posiadać pewne sankcje, bo natura ludzka jest za słaba, by mogła bez kierownictwa i napomnień zupełnie się obejść. Znam kierowników, którzy przed

i po ich dekrecie byli „władzą“ w całym tego słowa znaczeniu, a znam i takich, którzy przed tym i teraz zostali starszymi kolegami i nic na swej aureoli władzy nie stracili. To jest rzecz nie okólnika, ale właściwego ułożenia stosunku pomiędzy ludźmi, stosunku wypływającego z poważnego pojmowania naszej roli jako siewców lepszej przyszłości duchowej i materialnej. Takie pojmowanie obowiązków i staranność w wykonywaniu tychże zamyka wszelką drogę nienawiści i podejrzeniom, a wyzwala radosną atmosferę pracy i współpracy w warunkach, jakie nam w udziale przypadły.

Zdawało by się, że im cięższe czasy, tym więcej ludzie skupiać się powinni, tym więcej i częściej w sali obrad miejsce na ławach zajmować powinni ludzie starsi, doświadczeni, a tymczasem dzieje się przeciwnie. Starsi odsunięci od tworzenia naszego jutra, a młodzi między sobą zgodzić się nie mogą. To samo zjawisko obserwuje się w życiu organizacyj nauczycielskich. Do niedawna szczyciliśmy się, że prezesował nam czcigodny staruszek, który w 1906 roku czyścił karabin i kuł w podziemiach konspiracji naszą teraźniejszość; obecnie miejsce „starych“ zajęli może zbyt wcześnie młodzi i jakoś tych wielkich haseł, które głosili, w żaden sposób dorealizować się nie mogą. Przeciwnie, czują osamotnienie. Mimo, że wychowanie pojmujemy jako oddziaływanie pokolenia dorosłego na młodociane, sami tej maksymy nie umiemy jakoś wcielić pozytywnie w nasze nauczycielskie życie.

Katowice *Zygmunt Gryń*

CO NAUCZYCIEL POWINIEN WIEDZIEĆ O STANIE ZDROWIA SWYCH UCZNIÓW

Jako długoletni lekarz szkolny zrobiłem to spostrzeżenie, że praca lekarza jest racjonalna i owocna jedynie wtedy, gdy znajduje gorące współdziałanie ze strony nauczycieli i zainteresowanie się higieną i zdrowiem dzieci. Wszelkie polecenia lekarskie są bezcelowymi, jeżeli ścisłego wykonania ich nie dopilnuje nauczyciel. Lekarz bowiem mając nieraz kilka szkół w opiece, ewentualnie przychodząc do nich co kilka dni lub i rzadziej, nie jest w stanie tego sam uczynić.

Ponadto nie chodzi tu tylko o stan zdrowia dziecka, ale w dużej mierze też o stosunek tego stanu fizycznego do stanu duchowe-

go, i dlatego najlepsze wyniki osiąga się tam, gdzie nauczyciel jest obecny przy badaniu lekarskim. Nauczyciel notuje sobie różne uwagi lekarza a wzamian za to udziela lekarzowi cennych informacji i dzieli się swoimi spostrzeżeniami co do stanu duchowego, rozwoju, uzdolnienia, charakteru i inteligencji dziecka. Nieraz ze względu na obustronny brak czasu nie jest to wykonalne. Wtedy w szkołach moich postępujemy w ten sposób, że schodzimy się po zbadaniu całej klasy z zainteresowanym nauczycielem, przechodzimy kolejno wszystkich uczniów i udzielamy sobie nawzajem swoich spostrzeżeń. Ma to wiele stron dodatnich. Przede wszystkim nauczyciel wyrabia sobie nieraz zupełnie inne zdanie o uczniu, lub też wyjaśnia mu się wiele wątpliwych kwestii, a często zmienia potem swoje z danym uczniem postępowanie wiedząc np., że pewne niedomagania duchowe kłaść trzeba nie na karb lenistwa lub tępości ucznia, lecz jakiejś wady fizycznej, jak przytępienie słuchu, choroby nerwowej, serca itp. Ważna dla nauczyciela jest ta sprawa jeszcze z tego powodu, że nieraz na wywiadówkach rodzice chcą usprawiedliwiać złe postępy dziecka lub jego zachowanie się chorobą i wtedy nauczyciel nie wie, czy ma w to wierzyć czy też nie. Rodzice nieraz pod tym względem przesadzają lub, co gorzej, mijają się z prawdą. Natomiast jeżeli nauczyciel jest dokładnie o stanie zdrowia dziecka poinformowany, wtedy sprawa przedstawia się zupełnie inaczej. Bardzo często znowu przychodzą rodzice do lekarza z pewnymi prośbami, np. o zwolnienie z pewnych zajęć szkolnych. Sprawa ta stoi nieraz w kolizji z dążeniem nauczyciela. Czynią to rodzice nawet wprost na złość nauczycielowi lub by też jego polecenia pokrzyżować. I w tym też przypadku, przy wzajemnym porozumieniu się nauczyciela z lekarzem, lekarz stanie po stronie nauczyciela.

Nauczyciel powinien bezwarunkowo znać wady wzroku swych uczniów. Że uczniowie noszą okulary, nie dowodzi jeszcze niczego. Jedni są dalekowidzami i mimo okularów powinni siedzieć w dalszych ławkach, a inni znów jako krótkowidze powinni siedzieć w pierwszych. Może też uczeń mieć tak zwany astygmatyzm tj. nierównomierną krzywiznę rogówki lub soczewki, i wtedy uwzględnić to należy zwłaszcza przy rysunkach i zajęciach praktycznych. Jakkolwiek obecnie doszliśmy do przekonania, że skrzywienia kręgosłupa nie tworzą się zwykle w szkole, lecz pogarszają się przez wpływy szkoły, to jednak ze względu właśnie na to, nauczyciel musi

zwracać baczną uwagę na uczniów do tego skłonnych i przy pisaniu z nimi odpowiednio postępować. Bardzo pożyteczne dla stanu zdrowia są ćwiczenia oddechowe, które każdy nauczyciel codzień przy otwartych oknach z uczniami wykonywać powinien. Jest rzeczą konieczną, żeby nauczyciel prowadzący ćwiczenia cielesne stan zdrowia swoich uczniów poznał doskonale, by z jednej strony nie zwalniać z nich niepotrzebnie zdrowych dzieci, a z drugiej nie przeforsowywać dzieci słabych, względnie u chorych ćwiczenia indywidualizować.

Na konferencjach rady pedagogicznej powinno się jak najczęściej poruszać rozmaite sprawy z zakresu higieny. Lekarz musi od czasu do czasu objaśniać nauczycieli o postępach higieny i odpowiadać na interpelacje, względnie wyjaśniać wątpliwe kwestie.

Jedynie tylko przy takiej współpracy może lekarz spełnić zupełnie swe zadanie, a praca jego będzie owocna dla dzieci i rodziców.

Kraków *† Dr Adolf Klęsk*

DZIECKO KALEKA W SZKOLE

Wprawdzie dzięki postępom nauki, zwłaszcza ortopedii, kalectwa na świecie są coraz rzadsze, jednak mimo to spotyka się jeszcze nieraz kalectwa w szkole, a to z powodu zaniedbania jakiejś choroby u dziecka przez rodziców lub też wskutek porażeń, np. po zapaleniu opon mózgowych. W każdej też większej szkole spotkać można kilku takich nieszczęśliwców. Tak np. ja w szkołach mnie poruczonych (ogółem około 2 500 dzieci) mam trzech garbatych, dwóch amputowanych, jednego bez oka, dwóch ze skróceniem kończyny dolnej po przebytym zapaleniu biodra i czworo dzieci chodzących w aparatach z powodu gruźlicy kolana, stopy, względnie porażenia. Dziecko kaleka narażone jest w szkole na wyśmiewanie, albowiem dzieci są skłonne do wyszydzania i nieraz nie ze złego nawet serca śmieją się lub naśladują kulawego lub podskakującego przy niedowładzie mięśni. Niestety tylko dzieci majętniejszych rodziców mogą się leczyć i uczyć prywatnie, natomiast dzieci biedne chodzą do szkoły i nieraz dopiero lekarz szkolny musi wezwać rodziców i polecić im leczenie dziecka. Zwłaszcza chodzi tu najczęściej o przypadki gruźlicy kości i stawów. Leczenie ortopedyczne jest zwykle kosztowne i długie, ba nieraz wymaga ono bardzo wiel-

kiego wydatku, np. gdy chodzi o jakiś aparat lub gorset nawet wtedy, gdy czyni to poradnia ortopedyczna. I z tego też powodu nieraz lekarz szkolny jest w kłopocie, co ma począć.

Bezwarunkowo, jak wspomnieliśmy, kalek powinno być coraz mniej, bo ortopedia poczyniła wielkie postępy, np. nie dopuszcza do wytworzenia się garbu, leczy doskonale gruźlicę stawów bez trwałych pozostałości, to jest zesztywnienia lub skróceń, uzupełnia brak kończyn doskonałymi protezami i leczy wreszcie niedowłady i porażenia operacją, jak przeszczepianiem ścięgien, mięśni lub nerwów, względnie daje choremu odpowiedni aparat do wykonywania ruchów. Czuwają nad tym lekarze szkolni, którzy wykrywają wady w początkach i kierują dzieci do poradni ortopedycznych lub szpitali. Uważam, że poprostu jest zbrodnią, jeżeli obecnie jakieś kalectwo w szkole dalej się rozwija a nikt na to nie zwraca uwagi.

Kraków *† Dr Adolf Klęsk*

W SPRAWIE MIĘDZYSZKOLNEGO PRZESUWANIA UCZNIÓW

W miastach liczących po kilka, kilkanaście lub więcej szkół powszechnych, aktualne jest każdego roku zagadnienie międzyszkolnego przesuwania do innej szkoły nadmiaru dzieci. Wiadomo, że w każdej szkole istnieje pewna ilość dzieci trudnych do prowadzenia, krnąbrnych, niezdolnych itd. Obowiązkiem pedagogicznym każdego nauczyciela i całej szkoły jest właśnie zwrócenie szczególnej uwagi na te dzieci, otoczenie ich opieką, zrozumienie tych dzieci, poznanie ich świata zainteresowań, ich warunków domowych i (na podstawie takiej gruntownej znajomości) usiłowanie pokierowania odpowiednio dzieckiem, usiłowanie oddziałania wychowawczego. Wynika z tego, iż szkoła mając w gronie swych uczniów dzieci trudne, powinna opiekować się nimi przez dłuższy okres czasu, przez lat kilka, by poczynione nad dzieckiem obserwacje i zdobyte doświadczenia wyzyskiwać dla dobra dziecka w dalszej nad nim pracy. Oczywiście nie mam tu na myśli dzieci wybitnie upośledzonych czy moralnie zaniedbanych, gdyż te winny zarówno dla swojego dobra, jak i dla dobra całej szkoły znaleźć pomieszczenie w szkole specjalnej. Natomiast mowa jest o dzieciach, które pozostają i muszą pozostać w normalnej szkole powszechnej, a tylko

ze względu na pewien brak uzdolnień lub swe niezbyt wzorowe zachowanie się nastręczają szkole wiele trudności.

Tymczasem stało się zwyczajem, że gdy z organizacji roku szkolnego tak wynika, iż dana szkoła ma do jakiejś klasy za dużo dzieci i musi oddać kilkoro dzieci szkole sąsiedniej, to przede wszystkim oddaje — dzieci „najgorsze". Zdarza się często tak, iż dzieci najtrudniejsze, w najtrudniejszym okresie rozwoju, są przerzucane z początkiem każdego roku szkolnego do innej szkoły. Oczywiście w każdej szkole są najgorszymi. Cały stosunek wychowawczy nauczyciela w odniesieniu do takich uczniów, niekiedy (sądzić należy, że jednak dość rzadko) wyraża się w tym, by jakoś przeczekać do końca roku szkolnego i danego ucznia „spławić" do innej szkoły. Traci na tej polityce przede wszystkim dany uczeń, ale traci również szkoła. Dlaczego? Bo jeśli szkoła A miała za dużo dzieci np. w klasie piątej i oddała szkole B ośmiu najgorszych uczniów, to szkoła B, mając za dużo uczniów np. w klasie czwartej czy szóstej i mogąc odesłać szkole A czy szkole C po kilku uczniów do tych klas, niewątpliwie odeśle również uczniów najgorszych. Skutek tej polityki jest zatem taki, że zamiast uczniów trudnych, których częściowo już poznaliśmy, otrzymujemy uczniów również trudnych, którzy, nim ich poznamy, już zdążą opanować ujemnymi wpływami klasę, w której się znaleźli. W ten sposób s a m i s o b i e p r z e s z k a d z a m y w p r a c y w y c h o w a w c z e j. Czyż nie lepiej zrewidować dotychczasowe zasady międzyszkolnego przesuwania uczniów?

Uważam, iż zagadnienie to, jak każde zagadnienie w szkole, winno być brane z p u n k t u w i d z e n i a d o b r a d z i e c k a, a nie z punktu widzenia wygody czy ciasno pojętego interesu szkoły. W zrozumieniu głębokiej odpowiedzialności pedagogicznej winniśmy właśnie zatrzymywać w szkole dzieci trudniejsze, gdy zaś zajdzie konieczność odesłania kilkorga dzieci do innej szkoły, należy przede wszystkim odesłać takie, na które zmiana warunków pracy, kolegów, nauczycieli itd. nie wpłynie zbyt źle. Znam wypadki, że dzieci pod względem wychowawczym dobre i pilne, przesunięte ze szkoły o bardzo trudnych warunkach pracy do szkoły o warunkach dobrych, kilka razy w ciągu roku przychodziły dowiadywać się, czy nie mogą być z powrotem przyjęte do dawnej szkoły. Jest to dowód, że zmiana szkoły jest dla dziecka czymś niepożądanym. Wprawdzie

są również takie wypadki, że uczeń źle zachowujący się i źle uczący się w danej szkole, poprawia się czasem przy zmianie szkoły. Pamiętać trzeba jednak, że przy przesuwaniu uczniów do innej szkoły na skutek braku miejsca w danej szkole, motywem decydującym jest zwykle to, by pozbyć się niepożądanego ucznia, a nie to, by umieścić go w takiej szkole, która by wpłynęła na niego dodatnio

Jako nauczyciele wychowawcy musimy przeciw tym zwyczajom wystąpić. Uczeń trudny musi być otoczony specjalnie troskliwą opieką, musi być poddany wpływom jednej i tej samej szkoły przez czas dłuższy, jeżeli zaś względy wychowawcze przemawiałyby za tym, by dany uczeń szkołę zmienił, to odbyć się to powinno nie w formie podrzucenia go innej szkole, lecz w formie oddania go na podstawie porozumienia się danych szkół co do powodów przesunięcia danego ucznia. Gdy zaś wskutek braku miejsc w danej szkole należy przesunąć do szkoły sąsiedniej kilkoro czy więcej dzieci jakiejś klasy, to powinny obowiązywać tu następujące zasady:

1. Odsyłać należy te dzieci, które mieszkają najbliżej swej nowej szkoły; ułatwi to kontakt wychowawczy szkoły z domem, nawet gdyby dane dziecko było trudniejsze.
2. Odsyłać należy dzieci takie, na których stosunkowo najmniej ujemnie odbije się zmiana szkoły, a więc dzieci — powiedzmy — bez ocen niedostatecznych.
3. Odsyłać należy przede wszystkim te dzieci, które same tego chcą.
4. Przez zmianę metod postępowania zwalczać należy przekonanie, jakie panuje wśród rodziców i samych dzieci, że szkoła — gdy ma możność odesłania innej szkole kilkorga dzieci — to odsyła uczniów najgorszych. Przekonanie takie bowiem rodzi u odesłanych dzieci uczucie niższości, małowartościowości a to jest wychowawczo szkodliwe.
5. Zagadnienie międzyszkolnego odsyłania dzieci przedyskutować należy na zebraniu kierowników szkół danego miasta i zgodziwszy się na powyższe punkty (lub w powyższym sensie), ściśle ich przestrzegać.

Jestem przekonany, że gdyby wszystkie szkoły w większym mieście w konieczności odsyłania wskutek braku miejsc kilku uczniów szkole sąsiedniej nie upatrywały okazji do pozbycia się uczniów najgorszych, zmniejszyłaby się liczba tych uczniów.

Lublin *Jan Feliks Szurek*

BAJKA W SZKOLE POWSZECHNEJ

B a j k a a p s y c h i k a d z i e c k a. Psychika dziecka ma dwie krańcowe właściwości: z jednej strony potrzebuje ona dla zrozumienia konkretu, rzeczy uchwytnych i namacalnych, z drugiej dusza dziecka chętnie ulata w świat niecodzienny, oderwany od rzeczywistości, stworzony bujną fantazją. Tę potrzebę dziecka zaspakaja świat bajki. Są ludzie, którzy specjalnie lubią powieści fantastyczne. Każde dziecko z wielkim skupieniem będzie słuchać ciekawej i przystosowanej do jego psychiki bajki. Trudno zrozumieć, jak dziecko, które nie potrafi minuty wysiedzieć spokojnie, które żyje ruchem, cały wieczór może słuchać bajek, opowiadanych przez starego dziadka. Nie zdarzyło mi się w szkole, abym podczas opowiadania bajki musiał upominać i prosić o ciszę. Po twarzyczkach można widzieć, że dzieci przeżywają bajkę mocniej, niż dorosły człowiek potrafi przeżyć najciekawszą powieść. W najsilniejszych momentach zdarza się, iż wrażliwsze dziecko zapomni się i zareaguje okrzykiem, wyrażającym zdziwienie, radość lub współczucie. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że to, co człowiek przeżywa w swoim dzieciństwie, pozostawia niezatarte ślady w późniejszym jego życiu, nie będziemy się dziwić, że na twórczość Mickiewicza miały wielki wpływ opowiadania piastunki, których słuchał będąc małym dzieckiem. Bajka dla dzieci jest potrzebą, cała struktura ich psychiki woła o nią. Przy pomocy bajek możemy rozwijać fantazję, urabiać etykę i zwracać uwagę na różne przejawy otaczającego nas życia. W miarę lat, zainteresowania dziecka idą w kierunku rzeczywistości, bajka zaczyna odgrywać coraz mniejszą rolę.

B a j k a w p r o g r a m i e s z k o l n y m. Biorąc to wszystko pod uwagę program szkoły powszechnej na pierwsze cztery klasy w doborze tematów wyraźnie mówi o uwzględnianiu świata baśni i bajek. W uwagach do języka polskiego na klasę II czytamy:

„Treść czytanek i pogadanek ma, obok zainteresowania dziecka światem rzeczywistym, zaspakajać także charakterystyczne dla tego okresu rozwoju zainteresowanie dziecka tematami iluzyjnymi (bajki, baśnie)“...

D o b ó r b a j e k. Mamy więc w nauczaniu stosować bajkę, która zaspakaja zainteresowania dziecka tematami urojonymi. Materiał możemy czerpać tylko w nieznacznej części z podręcznika, resztę musimy dobrać z książek ze szkolnej biblioteczki, z opowiadań starych ludzi, z własnego zasobu. Przy wyborze bajki musimy wziąć pod wzgląd n a s t ę p u j ą c e z a s a d y:

1. Temat bajki powinien wiązać się z naszym tematem pracy. Na wiosnę nie będę podawać bajki „O Królowej Zimie", ale taką, która traktowałaby np. o tym jak: „Powrót słonka", „O żółtych kaczeńcach", „Jak Pan Bóg stworzył bociana", czy coś w tym rodzaju. Słowem temat musi być aktualny i związany z całokształtem naszej pracy.

2. Treść bajki i ujęcie muszą odpowiadać psychice dziecka. Nie będę opowiadać bajek o rzeczach odległych, których dziecko nigdy nie widziało, ale punkt wyjścia postaram się znaleźć w najbliższym otoczeniu. Mogę opowiedzieć bajkę o skowronku, ale odrzucę bajkę o kolibrach. Wszystko, co swoje, znane, bliskie i związane z przeżyciami dziecka, może wzbudzić większe zaciekawienie, niż rzeczy dalekie i obojętne. Akcja bajki musi być żywa i przeważać nad stroną opisową, która dla dziecka jest zbyt trudna, a przez to mniej interesująca.

3. Przy doborze bajki musimy zwrócić uwagę na myśl przewodnią i na jej walory etyczne. Pożądane jest, aby bajka wywołała szlachetne odruchy, zmusiła dziecko do zajęcia zdecydowanego stanowiska. Nie chcę przez to powiedzieć, że jestem zwolennikiem moralizatorstwa. Ale jak pewne książki powiększają w nas walory wewnętrzne, tak bajka w dziecku musi budzić zdecydowane stanowisko wobec pewnych przejawów życia. Wszystko to, co nazywamy pięknem, prawdą i dobrem, musi budzić zachwyt, podziw i chęć naśladowania, a to, co jest brzydotą, kłamstwem i złem, powinno wywoływać wstręt i oburzenie.

Budowa lekcji. Teraz pokrótce zastanówmy się nad bajką, jako nad pewną jednostką metodyczną. Wybrałem już bajkę, odpowiada ona dzieciom formą, treścią i zawartą w niej myślą. Jak podam ten nowy materiał, jak go nawiążę do pracy poprzedniej, jak zbuduję lekcję? Rozwiązań jest bardzo dużo, każde z nich może być dobre. Należy tylko przestrzegać ogólnie przyjętych zasad. Trzeba dbać o to, aby lekcja była żywa i urozmaicona, o wielkim bogactwie środków. Program przypomina, że:

„Różnego rodzaju ćwiczenia, wskazane w materiale nauczania, winny się wzajemnie przenikać i uzupełniać w różnych momentach pracy".

Lekcja jest według mnie takim momentem, gdzie z powodzeniem można zastosować:

a) swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci,
b) oglądanie obrazków, omawianie ich treści i nadawanie im tytułów,
c) samodzielne układanie i zapisywanie zdań,
d) przepisywanie z tablicy,
e) czytanie głośne bajki,
f) opowiadanie przez nauczyciela.

Niesłuszne stanowisko zajmie nauczyciel, jeżeli za wszelką cenę będzie chciał zastosować te wszystkie formy pracy, choćby to nie zgadzało się z logiczną budową lekcji i osłabiało jej spoistość. Natomiast dodatnim przejawem będzie, jeżeli te wszystkie ćwiczenia wystąpią mimo to, że konsekwentnie dążymy do nakreślonego przez nas celu nie zwracając specjalnej uwagi na stronę czysto formalną.

Jeżeli chodzi o cel lekcji, to jest on dwojaki: z jednej strony chcemy rozwijać wewnętrzne wartości dziecka, z drugiej chcemy udoskonalić technikę opowiadania, czytania i pisania. Obok wartości etycznych i artystycznych chcemy osiągnąć cząstkę tego, czego program od nas wymaga w dziale wyników nauczania. W lekcji musimy respektować w całej pełni zasadę samodzielności, gdzie będzie mogła przejawić się indywidualność każdego dziecka.

Niedawno miałem lekcję pokazową, którą przeprowadziłem podczas konferencji rejonowej w kl. II. Wziąłem bajkę o wiośnie, a lekcję zbudowałem następująco:

1. Jakie bajki poznaliśmy w tym roku? — Dzieci przypominały tytuły bajek lub podawały, o czym one traktują.

2. Z podanych przez dzieci bajek wybrałem trzy do powtórzenia, te mianowicie, które wiązały się ściślej z nową bajką o wiośnie.

a) Dziecko opowiada znaną bajkę „O kotku i o sowie".
b) Drugie dziecko odczytało głośno przerobioną bajkę „O kogutku i kotku".
c) Trzecie powiedziało bajkę wierszowaną „Czapla, ryby i rak".

3. Teraz poznamy bajkę nową — opowiadam ją. Po opowiadaniu wypadły ćwiczenia śródlekcyjne, które nawiązałem do treści nowej bajki.

4. Przy pomocy pytań przekonałem się, że dzieci dobrze zrozumiały to, co im przed chwilą opowiedziałem.

5. Omawiamy trzy obrazki, ilustrujące najważniejsze momenty z opowiedzianej przeze mnie bajki.

6. Dzieci wyjmują zeszyty i samodzielnie układają w nich tytuły do rozwieszonych na tablicy obrazków.

7. Na chwilę przed dzwonkiem kilkoro dzieci odczytuje swoje tytuły.

Nie potrzebuję uzasadniać, dlaczego tak a nie inaczej zbudowałem lekcję: jest ona konsekwentnym wynikiem poprzednich moich wywodów. Uwzględniłem w niej mianowicie wzajemne przenikanie się i uzupełnianie się różnego rodzaju ćwiczeń i samodzielność dzieci. Jednym z zarzutów podczas dyskusji, było to, że za mało utrwaliłem nową bajkę. Na zarzut odpowiedziałem tak: „Głównym zadaniem nowej lekcji było obudzenie w dzieciach radości z powrotu wiosny i wdzięczności dla Stwórcy, który zlitował się nad ludźmi, zbudził słonko z zimowego snu, kazał ptaszkom śpiewać, a kwiatom kwitnąć. Dzieci przeżyły bajkę bardzo silnie w czasie mego opowiadania. Nie chciałem jej zbytnio wałkować, aby nie zacierać przeżyć. Świadomie przeszedłem do obrazków i układania ich tytułów, aby pracując dalej nad nową lekcją, nie psuć jednak osiągniętego opowiadaniem efektu“...

Na ogół wszyscy z lekcji byli zadowoleni, podkreślając, iż jej budowa ma swoje uzasadnienie, nie mniej jednak dużo w niej jest momentów oryginalnych i każdy na pewno przeprowadziłby bajkę nieco inaczej.

Wilejka powiatowa (woj. wileńskie) *Witold Rodziewicz*

OCENIANIE POSTĘPÓW UCZNIA W NAUCE PRZYRODY

Zagadnienie oceny postępów ucznia w ogóle jest zagadnieniem bardzo skomplikowanym. Jakże jednak często przyjmujemy przede wszystkim uboczne, nieistotne kryteria oceny. Oceniając bowiem postępy z przedmiotów kierujemy się bardzo często zachowaniem się ucznia, jakkolwiek zachowanie się jego należy oceniać niezależnie. Przykład przytoczony, oczywiście, nie wyczerpuje wszystkich czynników, które bardzo często uwzględnia się w ocenianiu postępu z pewnego przedmiotu. Rozważania te jednak zaprowadziłyby nas nazbyt daleko, przeto zwrócę się raczej do strony pozytywnej tego zagadnienia.

Zastanowię się nad pojęciem oceny obiektywnej. Od razu muszę odróżnić dwa zasadnicze stanowiska oceniającego. W pierwszym wypadku nauczyciel ocenia ucznia względnie tj. w stosunku do danego zespołu klasy. Łatwo przewidzieć, że uczeń w klasie o poziomie niskim oceniony jako najlepszy jest uczniem średnim, gdy się znajdzie w innym zespole klasowym o ogólnym poziomie wysokim. Nie jest to zjawisko wymyślone. Jakże często wyrzucamy nawzajem sobie lekkomyślną klasyfikację. Jakże często źle się wyrażają nauczyciele szkół średnich o materiale przybyłym ze szkoły powszechnej ocenionym przez nas jako dobrym lub bardzo dobrym. Wszystkie te i tym podobne fakty są wynikiem względnej oceny.

Inaczej rzecz przedstawia się przy ocenie bezwzględnej, która musi przyjąć za podstawę pewne kryteria stałe i niezmienne. Oczywiście, że ocena nigdy nie jest nawet w takim wypadku obiektywna. Zawsze bowiem będzie ona mniej lub więcej subiektywna. Tego jednak uniknąć nie zdołamy, ale też nie ma powodu do zupełnej zatraty subiektywizmu.

W ten sposób w krótkiej drodze dochodzimy do określenia elementów oceny. Powinna ona być bezwzględna, choć subiektywna lecz bez uwzględnienia czynników ubocznych i nieistotnych. To ogólne określenie nie jest wystarczające przy ocenie postępów z pojedyńczych przedmiotów nauczania. Ocena bezwzględna musi się ściśle stosować do pewnego poziomu umysłowego. Na to zaś składa się pewien zasób wiedzy oraz procesy psychiczne związane z jej zdobywaniem.

Zasób wiedzy możemy sprawdzić drogą repetycyjnych i rekapitulacyjnych pytań ustnych lub piśmiennych. Stanowczo należy w tym wypadku odróżnić kontrolę obowiązkowości i pilności ucznia względem nałożonych nań obowiązków, i nie identyfikować jej z wiedzą jego (np. należyte prowadzenie i utrzymywanie notatek, rysunków, prowadzenie cyklowych obserwacyj itd.). Do zakresu wychowawczego należą też kwestie takie jak utrzymanie porządku przy pracy i wśród jej narzędzi.

Z punktu widzenia nowego programu musimy uwzględnić w ocenie nie wyłącznie pamięć, ale też stosunek umysłu ucznia do przyswajanej wiedzy. Pamięć należy oceniać jako narzędzie w pracy, ocenie zaś podlegać ma umiejętność korzystania z tego narzę-

dzia. Zabiegi dydaktyczne powinny być wykorzystane w tym kierunku, ażeby przyswajanie wiedzy szło w parze z pewnym wysiłkiem umysłowym ucznia, przejawiającym się w umiejętności świadomego, celowego i systematycznego obserwowania zjawisk oraz orientowania się we wskazanych związkach, zachodzących między nimi.

*

W nauczaniu przyrody powinien uczeń zdobyć i przyswoić wiadomości określone „Wynikami nauczania". One jednak podają pewną względną skalę jakościową tego przyswojenia, co się wyraża zwrotami: znajomość, umiejętność, wiadomość, zrozumienie, przyswojenie, orientacja. Każdy z łatwością zrozumie i wyczuje, że te określenia nie są synonimami. Które jednak z nich są równorzędne, które są nadrzędne, a które są podrzędne, tego bezstronnie nie zdołamy ocenić. W ten sposób ilościowa ocena zasobu wiedzy musi odpaść. Wyłączną miarą w ocenie wiedzy ucznia będzie subiektywne wyczucie i zrozumienie tych określeń. Najgłębsze rozważanie i analizowanie tych pojęć nie da więcej niż to, co powiedziałem wyżej. Ocena zasobu wiedzy nie daje niemal żadnego probierza o jego energii potencjalnej. Nie pozwala też ocenić jego dynamiki. Czyli innymi słowy nie wystarcza ustalić bierny zapas wiedzy, ale też *musimy oceniać możliwości, jakie osiągnąć może umysł z takim zasobem wiedzy*. Tego zaś z takiego lub innego osiągnięcia wyników nauczania, przewidzianego przez program, uświadomić sobie nie możemy. Przekonywamy się więc, że ocena zapasu wiedzy nie jest oceną poziomu umysłowego ucznia w całości. Jeżeli zaś zapas wiedzy zdobytej przez ucznia uznamy za część tej całości, to część ta ma charakter drugorzędny.

W szczególności odnosi się to do nauczania przyrodoznawstwa. Specyficzne cele nauczania przyrody nie mogą być objęte szablonową oceną stosowaną do wszystkich przedmiotów. W ocenie postępów z nauki przyrody musi być przede wszystkim uwzględnione to, co jest istotne dla tego przedmiotu raczej ze strony formalnej niż materialnej.

W ten sposób obok oceny zasobu wiedzy (określonego wynikami nauczania) musi stanąć druga ocena o charakterze naczelnym. na którą złożą się cztery jej elementy:

1. Obserwacja jednostkowa i cyklowa: a) zadana,[1] b) samorzutna;
2. Zaradność i orientacja w związkach, zachodzących między przejawami przyrodniczymi;
3. Stosunek ucznia do świata istot żywych: a) poszanowanie życia, b) opiekowanie się przyrodą, c) ochrona przyrody;
4. Zainteresowanie się lekturą i zajęciami z dziedziny przyrody.

Jeżeli uczeń nie odpowiada w sposób zadowalający powyższym czterem elementom, to stanowczo nie zasługuje na stopień dostateczny z nauki przyrody. Uczeń, który nie przejawia zainteresowania otaczającą go przyrodą, który nie umie patrzeć i widzieć, oglądać i obserwować, nie umie posłużyć się swą wiedzą jako narzędziem w pracy myślowej nad przejawami przyrodniczymi, którego stosunek do świata istot żywych jest agresywny, wandalski i zachłanny, który zajęciami i lekturą przyrodniczą zupełnie się nie interesuje i nie korzysta z nich, taki uczeń nie powinien pod żadnym pozorem otrzymać stopnia dostatecznego z przyrody. Jeżeli zaś nauczyciel takiemu uczniowi daje stopień pozytywny, to sprzeniewierza się idei programu i przekreśla w zupełności cele nauczania przyrodoznawstwa.

Ocena powinna obejmować nie tylko zakres obowiązkowy, ale też i z a k r e s p r a c s a m o r z u t n y c h u c z n i a.

Być może, że bardzo znacznie odbiega schemat oceny powyżej podany od współczesnej praktyki w tej dziedzinie. Jeżeli jednak pozostaniemy przy tradycyjnym sposobie oceny, który obejmuje raczej zakres, należący do innych przedmiotów, to w zupełności niwelujemy tendencje obecnie obowiązującego programu. Tylko reforma sposobu oceniania postępów ucznia może go zmusić do pracy w myśl dyrektyw nowego programu. Przecież nie można pogodzić z duchem obecnego programu faktu oceniania ucznia z dosłownego recytowania treści podręcznika, przerysowywania z niego rysunków, notowania „esencji" nauczania w czasie lekcji szkolnej i pisania „wypracowań", ewentualnie z bezmyślnego powtarzania uzasadnień i argumentacji nauczyciela w charakterze odpowiedzi na jego pytania.

Uszkowice (woj. tarnopolskie) *Emil Jarmulski*

---

[1] Zagadnienie obserwacji jako pracy zadanej omówiłem szczegółowiej na łamach *Czasopisma Przyrodniczego* pt. *Obserwacja jako praca zadana.* (Z. 6—7 z 1935 r.).

NASTAWIENIE GOSPODARCZE W NAUCE PRZYRODY

(Kl. IV i III szkół I stopnia)

Program nauki przyrody, omawiając cele nauczania, mówi:

„Nauka o przyrodzie w szkole powszechnej pierwszego stopnia ma na celu: — doprowadzenie do zdobycia takich elementarnych wiadomości o życiu rośliny, które by przygotowały ucznia do samokształcenia w związku z przyszłym zawodem rolnika oraz wiadomości o życiu najpospolitszych zwierząt, ze szczególnym uwzględnieniem tych, które mają gospodarcze znaczenie (str. 298)".

„Wskazanie możliwości podnoszenia środowiska na wyższy poziom gospodarczy, oraz uświadomienie znaczenia takiej działalności dla gospodarki Państwa".

Te dwa cele, bodaj czy nie najważniejsze, stawiają nauczyciela przed zagadnieniem, j a k j e z r e a l i z o w a ć.

Co do pierwszego celu to sprawa jest jasna i nie wymaga interpretacji. Nauczyciel musi tylko mieć na względzie te rośliny i zwierzęta, które istnieją w danym środowisku.

Drugi (o wskazaniu możliwości podniesienia środowiska na wyższy poziom gospodarczy) nie podaje zgoła dla przykładu ani jednej konkretnej możliwości, wzmiankując tylko ogólnie, że należy uwzględniać warunki środowiska i na nich się opierać. Nie sądzę, by program miał na myśli tylko wpojenie w uczni ważności wzorowej uprawy roli, stosowania nawozów sztucznych itp., gdyż to sprawy nie rozstrzygnęłoby. Chodzi tu także o inne możliwości, dotychczas przez rolnika wcale nie lub tylko słabo i nieumiejętnie wykorzystywane. Więc jakie to mogą być możliwości?

Nauczyciel musi sam szukać i w programie i w środowisku. Na str. 162 *Programu* czytamy:

1. czynne zajęcie się d r z e w a m i o w o c o w y m i nastąpi wówczas, gdy w nauce o przyrodzie rozważa się w ogóle życie drzew;
2. stosowanie różnych zabiegów dokoła roli w o g r o d z i e w a r z y w n y m wówczas, gdy w nauce o przyrodzie mowa o uprawie gleby;
3. zaznajomienie z k a r p i e m i szczupakiem lub innymi rybami o znaczeniu h a n d l o w y m, zależnie od warunków miejscowych (str. 151).

To są możliwości, nadające się do wykorzystania, które napewno nie wszędzie są wykorzystane. Nauczyciel musi je bezwzględnie mieć na uwadze i przy omawianiu tematów naświetlić możliwie praktycznie. Podane powyżej przez program kilka przykładów nie wyczerpują wszystkich możliwości dających się stosować w danym środowisku. Tu program pozostawia nauczycielowi szeroką swobodę w wyborze owych możliwości zaznaczając jedynie, iż najlepsze są te, które dadzą się wprowadzić w danym środowisku. Mogą tu wy-

stąpić sposoby wzorowej hodowli ptaków domowych (drobiu; *Program*, kl. III, str. 82), prowadzenie szkółki drzew owocowych (w związku z tematem o sadownictwie), hodowle jedwabników.

W niżej przytoczonych przykładach podam kilka tematów z zakresu przyrody, opracowanych na lekcji w kl. IV i III. Zaznaczam, że sposoby te nie są receptą, ale tylko przykładem rozwiązania zagadnienia w danym środowisku i w danych warunkach.

Przykład pierwszy — (temat: Ryby w klasie IV, 1 godz.). Wyjściem do lekcji było pytanie, ile siana zbierają rodzice z pobliskiej błotnistej łąki. Dzieci odpowiedziały, że tam w ogóle nie kosi się (czasem tylko bydło chodzi). Wówczas objaśniłem, że tę łąkę można wykorzystać z dużym pożytkiem w inny sposób. Mianowicie łąkę zalać wodą i hodować ryby, które mogą przynieść około 2000 zł dochodu rocznie. Na propozycję dzieci wybraliśmy się zaraz na wycieczkę na ową łąkę. Tam objaśniłem, w którym miejscu należało by usypać groblę, umieścić mnich itd. Zapał i zainteresowanie było olbrzymie. Dzieci chciały wszystkiego naraz się dowiedzieć, zasypywały licznymi pytaniami. Po przyjściu do klasy wyjaśniłem, że o wszystkim można się dowiedzieć z podręcznika. Poleciłem, by w domu przeczytali o rybach.

Nazajutrz (lekcja dwugodzinna) na pierwszej lekcji zebrałem to wszystko, czego się dzieci dowiedziały w domu. Lekcja była niezmiernie żywa, każde dziecko chciało coś powiedzieć. Nawet te „najgorsze", milczące, ożywiły się. Doszliśmy do tego, że najlepiej do naszych hodowli nadaje się karp, gdyż szybko rośnie i może żyć w płytkich stawach. Dzieci były także zaintrygowane, dlaczego ryba sieja żyje tylko w jeziorze Wigry; może jest bardzo droga, czy nie opłaciło by się zarybić nasze jeziora sieją? (wieś posiada dwa własne jeziorka). Odpowiedziałem, że o siei wiem mało, ale można się dowiedzieć np. od p. Mielnickiego, który napisał szereg książek o hodowli ryb, i który napewno dzieciom odpowie, jeśli do niego napiszą.[1] Na lekcji języka polskiego dzieci pisały wspomniane listy. Na lekcji arytmetyki obliczały kosztorys założenia stawu. W dalszym ciągu lekcji dyskutowały ze sobą na temat celowości niektórych wiadomości z podręcznika: np. po co ma wiedzieć hodowca, że ryba oddycha skrzelami. Zaproponowałem, żeby dzieci same doszły do tego.

---

[1] Jan Mielnicki: *Pogadanki o hodowli ryb*. Wyd. Macierzy Polskiej we Lwowie.

Jedno ze zdolniejszych istotnie znalazło odpowiedź, twierdząc, że np. przy przewożeniu narybku w beczkach, trzeba wiedzieć, że niezmienianie wody może spowodować zatchnięcie rybek, choćby nawet istniał dostęp powietrza.

W dalszym ciągu dyskusji wysunęły dzieci trudność, jak zrobić mnich. Zaproponowałem, że możemy model mnicha zrobić na lekcji zajęć praktycznych. Dzieci z zapałem przystały na projekt. Na lekcji następnej, dzieci rysowały plan łąki pod staw, schemat ryby oraz wpisywały do zeszytów krótkie notatki z zakresu najważniejszych wiadomości o znaczeniu gospodarczym hodowli ryb.

Powyżej przedstawiony sposób podejścia do tematu pozwolił wprowadzić dużo celowych i ważnych momentów dydaktycznych. Przede wszystkim zainteresowanie tematem (nawet zapał), samodzielność (praca domowa), umiejętność korzystania z podręcznika, celowość i praktyczność wiadomości książkowych, korelacja z innymi przedmiotami i w końcu osiągnięcie celu lekcji.

Przykład drugi — (temat: Drzewa owocowe i sad). Lekcja wspólna dla kl. III i IV. (Dla orientacji zaznaczam, że temat w kl. IV o drzewach przeniosłem z jesieni na wiosnę, aby łącznie z kl. III móc przerabiać o drzewach owocowych). Na wstępie omówiłem, że nie mniejszy dochód niż staw może dać własny sad owocowy. Żeby mieć drzewa dobre i dające dużo owoców, trzeba wybrać odpowiedni gatunek na każdą glebę, umieć je zasadzić i pielęgnować. Jako przykład wskazałem sąsiedni majątek (Punżanki, śp. gen. Konarzewskiego, gdzie wzorowo jest prowadzone sadownictwo). Dzieci zaproponowały wycieczkę. (Przedtem poprosiłem o pozwolenie gospodarzy oraz omówiłem sprawy z ogrodnikiem). Tam na miejscu dzieci z ust ogrodnika dowiedziały się, że ten sad (łącznie z czarnymi porzeczkami) daje około 15 000 zł dochodu rocznie. Dzieci oglądały także szkółkę drzew owocowych.

W dalszym ciągu nastąpiły te same momenty co i w przykładzie pierwszym, mianowicie wskazałem na podręcznik, jako źródło (nie jedyne) dowiedzenia się niektórych rzeczy. (Wycieczka trwała dwie godziny, zebranie materiału nastąpiło dnia następnego na jednej godzinie). Dzieci zaproponowały założenie przy szkole własnej szkółki drzew owocowych, żeby ich rodzice tanio i wygodnie mogli kupić sadzonki. Na projekt przystałem, zaznaczając, że sprawę tę oraz sprawę gruntu pod szkółkę omówię z rodzicami na zebraniu.

Korelacja z innymi przedmiotami: Na lekcji arytmetyki obliczaliśmy budżet założenia sadu na 1 ha, 2 ha itp. Na lekcji zajęć praktycznych uczyliśmy się szczepienia drzewek.

W ten sam lub podobny sposób można opracować inne tematy; np. o ptakach domowych w kl. III (*Program* na str. 82 mówi: — Znaczenie chowu ptaków domowych ze względu na ich pożytek), o pasiece (pszczoły w kl. III), o krowie, owcy, o ogrodzie warzywnym itp. Przerabiając np. w klasie IV na geografii Francję, mimowoli wspomniałem, że i w Polsce hoduje się jedwabniki, a można je nawet u nas na kresach hodować, gdyż morwa biała tu także udaje się doskonale. Dzieci zaraz poprosiły, abym coś więcej o tym opowiedział; musiałem poświęcić całą lekcję (ku zadowoleniu dzieci) na opracowanie tego tematu.

W końcu chciałbym zaznaczyć, że żaden nauczyciel nie natchnie dzieci zapałem i wiarą w możliwość odrodzenia bytu rolnika i nie wywoła zainteresowania zagadnieniem, jeśli sam tej wiary i zapału nie będzie miał w sobie. Suche, bezduszne informacje nie potrafią porwać młodych umysłów dziecięcych. A obudzenie tej wiary i zapału w duszach dzieci powinno być celem każdego nauczyciela-wychowawcy, tej wiary w lepsze jutro Polski.

Kiemieliszki (woj. wileńskie). *Wiktor Palczewski*

PRZYSTOSOWANIE SIĘ ROŚLIN DO SUSZY

(Praktyczne uwagi dotyczące programu przyrody w kl. VI)

„W klasach wyższych (V i VI) ośrodkiem zainteresowań są takie zjawiska biologiczne jak przystosowanie się zwierząt i roślin do warunków klimatycznych, wpływ temperatury, światła, wilgoci i środowiska na życie, rozwój i zachowanie się zwierząt i roślin". (*Program*, str. 321).

Treścią niniejszego artykułu będzie sposób realizacji jednego z punktów powyżej zacytowanego wskazania programu, a mianowicie przystosowanie xerophytowe roślin.

Postaram się wyodrębnić te momenty z nauki przyrody, które należą do omawianego zagadnienia, a następnie wskazać pokrótce na sposób ich realizacji.

1. Przystosowania xerophytowe idące w kierunku osłabienia transpiracji. Z przystosowań służących do tego celu uwzględnić należy w szkole powszechnej następujące:

a) Redukcja powierzchni transpirującej — zmniejszenie ilości lub wielkości liści. Tu należy zgrubienie liści (u rozchodnika) za-

miana liści w kolce, opadanie liści z drzew w czasie suszy lub na zimę (jako ochrona przed nadmiernym parowaniem w czasie, kiedy z zamarzniętej ziemi korzenie nie mogą czerpać wody).

b) Obecność włosków, które podczas dnia chronią roślinę przed transpiracją, gdy tymczasem w nocy pomagają do absorbowania rosy. Włoski te przez refleksje promieni cieplnych wpływają też na obniżenie temperatury (dziewanna, jastrzębiec-kosmaczek).

c) Łuski pokrywające pąki — jako ochrona przed zbytnim parowaniem w czasie suchej, ostrej zimy.[1]

d) Obecność korka okrywającego pnie i gałęzie drzew.

e) Ochronę przed zbytnim parowaniem stanowi też wosk okrywający niekiedy całą powierzchnię różnych organów roślinnych (zimotrwałe liście naszych drzew iglastych, trawa wydmuchrzyca).

f) Obecność śluzu w soku komórkowym (rozchodnik, kaktus, agawa).

g) Zwijanie się liści w okresie suszy powierzchnią wyziewającą do wewnątrz, przez co stają się wąskie, rurkowate, nitkowate lub rynienkowate (mchy, trawy).

h) Rośliny suchorostowe rosną często w skupieniu, tworzą gęstą darń, wskutek czego ziemia pod nimi nieprędko wysycha (mech, trawy, rozchodnik).

2. Przystosowania xerophytowe polegające na gromadzeniu przez roślinę zapasów wody na okres suszy zaobserwować mogą dzieci u mchu i u rozchodnika.

3. Podkreślamy okoliczność, że rośliny żyjące w trudnych warunkach pod względem wilgotności, posiadają też często specjalnie wykształcone korzenie. Korzenie te są niejednokrotnie nadzwyczaj długie i sięgają w głąb, o ile roślina korzysta z wody gruntowej (palma daktylowa, nasza dziewanna), lub na boki w wypadkach, gdy roślina korzysta z rosy i wody deszczowej (trawa wydmowa na Saharze). Niekiedy znów wiązki korzeniowe są silnie rozgałęzione i posiadają bardzo dużo włośników.

4. Jako przystosowanie xerophytowe uważamy też bardzo krótki okres wegetacji niektórych roślin stepowych, które w ciągu kilku tygodni zdążą wyróść, zakwitnąć i wydać nasiona, aby zniknąć z po-

---

[1] Dowodem na to, że łuski nie służą wyłącznie tylko do ochrony przed zimnem jest okoliczność, że i rośliny tropikalne posiadają łuski okrywające pąki.

wierzchni ziemi z chwilą, gdy nastaje okres suszy i upałów (korelacja z nauką geografii).

A teraz kilka uwag o realizacji powyższych tematów.

Rozumiemy doskonale, że zagadnienia tego nie możemy wyczerpująco opracować na jednej lub kilku bezpośrednio po sobie następujących lekcjach. Cały kurs przyrody żywej w klasie VI, a niekiedy nawet w klasie V (np. budowa pąków), nasunie nam szereg momentów, gdzie zjawisko przystosowania się roślin do braku wody musi być więcej lub mniej silnie podkreślone, stanowiąc bądź to odrębną jednostkę lekcyjną, bądź też tylko fragment lekcji poświęconej poznaniu całości życia danej rośliny. Ostateczne zaś wyjaśnienie i usystematyzowanie poznanych z tej dziedziny wiadomości odbędzie się w związku z tematem klasy VI — rośliny stanowisk suchych. Drogą do zdobycia wiadomości będzie obserwacja w terenie, w ogródku szkolnym oraz na okazach przyniesionych do klasy, obserwacje na założonych hodowlach, następnie doświadczenia, a wreszcie — jeśli chodzi o formy egzotyczne — lektura, obraz i opowiadanie nauczyciela (porównanie z naszymi formami).

Przykład z praktyki — opracowanie częściowe tematu: Rośliny stanowisk suchych (program klasy VI).

W końcu maja lub w czerwcu urządzamy wycieczkę na wydmę piaszczystą. Zwracamy uwagę, na jak niedogodne warunki napotykają rośliny rosnące na wydmie: a) trudność zakorzenienia się w lotnym piasku, b) brak wody.

Wyróżniamy gatunki roślin rosnących na wydmie (przy pomocy rycin w podręczniku i w atlasie) i zajmujemy się szczegółowo jedną z nich np. rozchodnikiem.

Wysuwamy zagadnienie: jak rozchodnik radzi sobie z brakiem wody. Obserwacje dzieci umiejętnie przez nas kierowane doprowadzają do wysnucia następujących wniosków:

a) Soczyste liście posiadają zapas wody na okres suszy. Małe, lecz liczne i pokryte gęsto włośnikami korzenie rozchodnika wchłaniają prędko dużo wilgoci w czasie deszczu. Wilgoć ta zostaje doprowadzona do liści i tam się gromadzi. Przypominamy doświadczenie z mchem z kursu jesiennego. (Wysuszony kawałek mchu zważyliśmy, a następnie polaliśmy w naczyniu wodą. Po kilku minutach zważyliśmy powtórnie i obliczyliśmy, ile w tak krótkim czasie ro-

ślinka pobrała wody. Zaobserwowaliśmy kształt jej liści i kolor przed podlaniem i po podlaniu).

b) Kształt liści. Liście o małej powierzchni mało wyparowywują wody. Przypominamy doświadczenie przerobione w kursie jesiennym w związku z tematem: parowanie liści. (Do dwóch jednakowych flaszeczek nalaliśmy tę samą ilość wody, a na wierzch warstwę oliwy. Do jednej flaszki zatknęliśmy roślinkę o małych listkach, do drugiej o szerokich liściach. Za pomocą wagi stwierdziliśmy po kilku dniach ubytek wody w jednej i w drugiej flaszce. Wyprowadziliśmy wniosek: im roślina ma więcej liści i większe blaszki liściowe, tym więcej wody wyparuje). Nawiązujemy również do wiadomości z przyrody martwej z klasy V o parowaniu, że szybkość parowania zależy między innymi od powierzchni parującej cieczy.

c) Roślinki rozchodnika żyją gromadnie, tworzą gęstą darń, która przeszkadza parowaniu ziemi.

Zabieramy z sobą do klasy kilka pędów rozchodnika. Dzieci zauważą również, że w liściach znajduje się nie tylko woda lecz i śluz. Wykonujemy następujące doświadczenie: Na płytce szklanej rozgniatamy kilka listków rozchodnika tak, aby powstała plama ze śluzu. Obok puszczamy kroplę czystej wody tej samej wielkości, co otrzymany z liści śluz. Łatwo dzieci zauważą, że kropla wody prędzej zniknie niż plama śluzowa. Wniosek: śluz przeszkadza parowaniu. Porównujemy pod tym względem rozchodnik z kaktusem i agawą. Nawiązując do wiadomości z przyrody i geografii oraz lektury przyrodniczo-geograficznej przeprowadzamy pogadankę, jak to śluz i woda nagromadzone w różnych częściach roślin tropikalnych niejednemu podróżnikowi uratowały życie.

Wieszamy rozchodnik na ścianie w klasie, obok wieszamy jakąś roślinę o dużych blaszkach liściowych np. niecierpek. Porównujemy zachowanie się tych roślin. Obserwujemy, jak długo rozchodnik pozostanie przy życiu. (Znaczenie zapasów wody w roślinie).

W podobny sposób omówimy i inne rośliny rosnące na wydmie piaszczystej. W związku z rozchodnikiem i innymi roślinami wydmowymi zwrócimy też uwagę na inne przystosowania biologiczne tych roślin, jak sposób zakorzeniania się w lotnym piasku, sposoby rozmnażania się itp. Spraw tych szerzej nie rozwijam w niniejszym artykule, gdyż przekraczają one ramy zakreślonego tematu.

Horochów (woj. wołyńskie) *Jadwiga Stachurzyna*

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

O powtarzaniu materiału naukowego. (Nr 8/1937)

1. Autor wychodzi z założenia, że kwestia powtarzania nie jest tematem zbyt modnym, bo dydaktyka nowoczesna mówi częściej o utrwalaniu a rzadziej o powtarzaniu, na przekór jednak temu pisze właśnie o powtórkach. Nadmienia przy tym, że powtórki te są dzisiaj zaniechane, znienawidzone i w czambuł potępiane przez pewne jednostki świata pedagogicznego. Chce wobec tego zachęcić nauczycieli do stosowania powtórek, gdyż są one najważniejszą zasadą dydaktyczną. Zdradza też tajemnicę, że nauczyciel, który dzisiaj stosuje powtórzenia systematyczne i ogólne, czyni to pokryjomu, nielegalnie i naraża się na zarzut, iż nie będąc przygotowany do nowej lekcji, uprawia powtórki.

2. Przede wszystkim samo założenie nie ma żadnego uzasadnienia rzeczowego. Powtórzenia nie tylko nie są zaniechane i potępione, ale nowoczesna dydaktyka zajmuje się nimi pieczołowicie i na podstawie badań psychologicznych ustala, jak należy powtarzać, by dojść do celu, tzn. do utrwalenia.[1] Bo przecież nie inny jest cel powtórek, jak właśnie utrwalenie, opanowanie wiedzy. Jeśli istotnie „pewne jednostki świata pedagogicznego“ potępiają powtórzenia, to potępiają one powtórzenia bezduszne, które dążą do mechanicznego, pamięciowego opanowania materiału. Dr Sośnicki stwierdza np., że uczenie się na pamięć przez powtarzanie treści, ułożonych w szereg, było wyłącznym sposobem utrwalania, stosowanym w szkole tradycyjnej.[2] Takie powtarzanie jest szkodliwe, bo uczeń uczy się reprodukować treść tylko w pewnym ustalonym szeregu, gdy tymczasem w nauczaniu idzie o to, by treścią władać swobodnie i w różnych związkach. Dlatego nowoczesna dydaktyka stosuje różne środki utrwalania. Powtarzanie jest jednym z nich, lecz nie jedynym. Nawroczyński proponuje nazywać to wszystko *ogarnianiem*. Chce przez to zaakcentować, iż przy utrwalaniu nie idzie o mechaniczne powtórzenie materiału w tym samym porządku.[3]

3. Twierdzenie, iż stosowanie powtórzeń „systematycznych i ogólnych“ jest nielegalne, polega na jakimś niepokojącym nieporozumieniu. Program mówi na stronie XXV niedwuznacznie:

> „W wyjątkowych wypadkach, gdy tego wymaga wyraźnie charakter przerabianego materiału, można utrwalanie materiału i sprawności uskuteczniać przez powtarzanie materiału w niezmienionej formie i porządku.“

---

[1] Por. np. B. R. Buckingham: *Praca badawcza na terenie szkoły.* Lwów—Warszawa 1931, str. 31—58.

[2] Kazimierz Sośnicki: *Dydaktyka ogólna (Encyklopedia Wychowania*, tom II, str. 142).

[3] B. Nawroczyński: *Zasady nauczania.* Lwów—Warszawa 1930, str. 230.

Takim wyjątkowym wypadkiem mogą być np. działy w nauczaniu historii. Ważniejsze jednak od tego typu powtórzeń jest systematyczne posługiwanie się poznanymi wiadomościami — i to w nowym układzie lub zastosowaniu (jak to zaleca program na tej samej stronicy). Ważniejsze to jest dlatego, że jednorazowe „systematyczne i ogólne" powtórzenie nie wystarczy do zapamiętania. Buckingham np. stwierdza, że gdy ćwiczenia są krótkie i częste, powstają między nimi okresy wypoczynku, podczas których skojarzenia ustalają się i doskonalą. Autor artykułu mówi o tym w jednym miejscu, jednak wiąże to z materiałem jednostki lekcyjnej. Idzie mu o to, by na każdej lekcji znaleźć czas na powtórzenie materiału, danego dzieciom w czasie tej godziny. Jest to ważne, jednak nie może wystarczyć, gdyż powtórki muszą być bardzo częste i tak organizowane, by utrwalały treść, a nie wyłącznie słowa. Trzeba też wziąć pod uwagę i to, że nie wszystko, co się omawia na lekcjach, mają dzieci opanować. Program mówi o tym na str. XXIV.

4. Sugestie, jakoby powtórzenia były w dzisiejszej rzeczywistości szkolnej czymś znienawidzonym, nie są realne. Jeśli autor pisze na podstawie własnych doświadczeń czy obserwacji, to są chyba fakty bardzo odosobnione. Słuszna, bardzo słuszna jest uwaga autora, że w programach pewnych przedmiotów nauczania jest zbyt dużo materiału.

Ciekawe uwagi o utrwalaniu, oświetlające również kwestię powtarzania, znajdują się w nrze 7/8 *Pracy Szkolnej* z r. bież.

(T.) *St. N.*

* * *

W obecnym czasie daleko częściej czyta i słyszy się o *utrwalaniu* materiału naukowego, a rzadziej o *powtarzaniu.* Gdy jednak sięgniemy pamięcią do czasu zaledwie o kilka lat odległego, to przekonamy się, że wtedy było odwrotnie, że częściej mówiono o *powtarzaniu.* To czasowe położenie nacisku na jeden lub drugi wyraz jest powodem, że dziś jedni uważają *powtarzanie* materiału za to samo, co *utrwalanie*, a drudzy są zdania, że treść tych terminów jest inna, że istnieje zasadnicza różnica pomiędzy tymi pojęciami.

Określenia dydaktyczno - metodyczne muszą być ścisłe i jasne, a ich użycie właściwe. Trzeba więc zastanowić się nad treścią terminów: *utrwalanie* i *powtarzanie.*

Mówimy, że *utrwalamy* fotografie, rysunki, obrazy, czyli, że coś czynimy trwałym, pewnym, że nie pozwalamy tej rzeczy ulotnić się, zginąć. Natomiast uczniowi polecamy *powtórzyć* zadanie, wiersz, ważną myśl, powtórnie przepisać niestaranną pracę. Powtórzenie jest więc odtworzeniem czegoś w niezmienionej formie, postaci.

Z tego zestawienia widać, że istnieje różnica pomiędzy tymi pojęciami. Program nauki również odróżnia *utrwalanie* materiału

od *powtarzania*. (Str. XXV programu dla szkół III stopnia oraz str. XXXV programu dla szkół I stopnia):

„Nieodłączną częścią nauczania jest właściwe *utrwalanie* wiedzy, umiejętności i sprawności. Winno się je uskuteczniać przede wszystkim przez posługiwanie się poznanymi już wiadomościami i sprawnościami w innych związkach, w nowym układzie lub zastosowaniu. W wyjątkowych wypadkach, gdy tego wymaga wyraźnie charakter przerabianego materiału, można *utrwalanie* wiadomości i sprawności uskuteczniać przez *powtarzanie* materiału w niezmienionej formie i porządku. Należy ponadto pamiętać, że materiał przeznaczony do *utrwalania*, powinien być niezbyt obszerny i bardzo starannie dobrany. Nie wszystko bezwzględnie powinno być utrwalane, ale tylko to, co jest najważniejsze i co warunkuje możliwość dalszego postępu ucznia."

Program odróżnia *utrwalanie* od *powtarzania*. Pierwsze zaleca stosować często, drugie — tylko w wyjątkowych i mających uzasadnienie wypadkach. *Utrwalanie* uczy i rozwija ucznia i pobudza jego wyobraźnię i myśli; *powtarzanie* daje mu na ogół mało korzyści.

Te wiadomości i sprawności, które są umieszczone w wynikach nauczania danej klasy muszą być często utrwalane, by zostały przez uczniów opanowane.

Ludwinów (woj. poznańskie) *Szczepan Cerekwicki*

Pieśń w nauczaniu religii. (Odpowiedź autora na uwagi w Nrze 7/1937). (Nr 5/1937)

Program śpiewu i program religii przewidują nauczanie pieśni religijnych, lecz niestety, nawet przy jak najdalej idącej korelacji religii ze śpiewem, nie wszystkie konieczne pieśni religijne mogą być przyswojone przez uczniów tylko na lekcjach śpiewu. Czyż mamy się więc ograniczyć jedynie do tych nauczonych na specjalnych lekcjach śpiewu? Według autora uwag tak, „gdyż nie może być nauki śpiewu na religii"; według mnie jest inaczej. Niekiedy aktualizacja w nauczaniu wymaga nauczenia krótkiej modlitwy - pieśni na lekcji religii. I to musimy zrobić. Czekanie na lekcję śpiewu, która akurat nie będzie mogła być przeznaczona na nauczanie owej pieśni religijnej, powstrzymałoby przerabianie dalszego materiału.

Program na str. 40 ma na myśli zapewne chóry klasowe i szkolne, które w swoich repertuarach mają i pieśni religijne, śpiewane okolicznościowo, a przede wszystkim na nabożeństwach szkolnych. Zresztą w klasie mamy nie tylko młodzież muzykalną, a jednakże wszyscy muszą przyswoić sobie odpowiednie pieśni religijne. Więc kiedyż my ich nauczymy? Tylko przy wspólnym śpiewaniu na lekcjach śpiewu i na lekcjach religii. Podkreślam jeszcze raz, że pieśni religijne objęte programem winny być przerabiane na lekcjach śpiewu jak również i na lekcjach religii. Pisząc o pieśni w nauczaniu religii, wcale nie miałem na myśli robienia z lekcji religii specjalnej lekcji śpiewu. Ale nie godzę się z tym, że „nie może być nauki śpiewu na religii".

Rogowo (woj. warszawskie) *Władysław Wenderlich*

DOPISEK REDAKTORA

Dzisiejszy zeszyt jest dwuarkuszowy, tzn. zawiera 32 stron, a nie jak poprzednie 40 stron. Aby nie powstały mylne komentarze (zwłaszcza po wysłaniu zeszytu nr 10 bez kolorowej okładki), z góry zaznaczam, że zmniejszyłem objętość dzisiejszego zeszytu na rzecz następnego, ostatniego przed wakacjami. Nr 12 bowiem będzie zawierał 48 stron, a komplet zeszytów I półrocza zamknie się na stronicy 480 (12 × 40). W ostatnim zeszycie chcę dać wszystkie głosy dyskusyjne, oceny książek, komunikaty wydawnicze oraz uwagi o czasopismach polskich i zagranicznych itp.; więc umyślnie rozszerzam ramy nru 12, by pomieścić jeszcze kilka artykułów, które chciałem ogłosić przed wakacjami. W nowym roku szkolnym zapewne będą nowe sprawy; w czasie wakacyj niejeden z Szan. Współpracowników pomyśli o nowych artykułach czy lekcjach, więc dobrze będzie przedtem „uporządkować“ pozostały materiał.

Kilka prac dzisiejszego zeszytu dotyczy i dziecka i nauczyciela oraz ich wzajemnego stosunku. Tak np. p. kol. Żurowski przedstawia nam w artykule wstępnym ciekawy pogląd Washburne'a, twórcy „Winnetka - plan“ na sprawę karności. Każde zachowanie się dziecka (dobre czy złe) ma swoje powody i trzeba w nie wnikać. To samo można powiedzieć o współżyciu nauczycieli. Są nieraz tarcia i nieporozumienia, więc i tu zaleca się głębokie zrozumienie osobowości kolegi. O tym pisze p. Gryń w następnym artykule, który poniekąd może być uzupełnieniem rozprawki p. insp. Steranki na temat kwalifikowania nauczycieli przez kierownika szkoły (Nr 9/1937). Dwa dalsze artykuły o zdrowym i chorym dziecku, pióra śp. dra Adolfa Klęska, ogłosiłem za łaskawym zezwoleniem wdowy po autorze. Pozostały jeszcze dwa rękopisy z działu higieny szkolnej, które prawdopodobnie zamieszczę w następnym zeszycie.

Głębokie poczucie odpowiedzialności względem dziecka cechuje również praca p. kol. Szurka, który porusza aktualne przy zmianie roku szkolnego zagadnienie międzyszkolnego przesuwania uczniów (z powodu nadmiaru) i nawołuje, abyśmy sobie nawzajem nie przeszkadzali w pracy wychowawczej i kierowali się jedynie dobrem dziecka, a nie ciasno pojętym interesem szkoły lub własną wygodą.

Następny artykuł, p. kol. Rodziewicza, na temat bajki w szkole powszechnej, był przygotowany do zeszytu poświęconego językowi polskiemu. Ogłaszam go dziś razem z trzema pracami z dziedziny nauczania przyrody. Chciałem jeszcze dać dwie krótsze wskazówki z geografii, ale musiały pozostać do przyszłego zeszytu.

Uwagi p. kol. Jarmulskiego dotyczą oceniania postępów w nauce przyrody i są aktualne wobec końca roku szkolnego. P. kol. Palczewski (z ziemi wileńskiej) podaje kilka przykładów, jak wskazać w nauce przyrody „możliwości podnoszenia środowiska na wyższy poziom gospodarczy“ w myśl programu. — Inny punkt programu, mianowicie xerophytowe przystosowanie roślin, stał się treścią następnego artykułu p. Stachurzyny pt. „Przystosowanie się roślin do suszy“; — aktualny w czerwcu.

Na pozostałych trzech stronach zeszytu umieściłem kilka głosów dyskusyjnych; reszta — jak wzmiankowałem na wstępie — ukaże się w następnym zeszycie.

A propos tegoż zeszytu. Przypominam, że płócienną okładkę do oprawy rocznika 1937 prześlemy w tym roku już w czerwcu, właśnie z nrem 12 i to bezpłatnie — ale tylko Tym Szan. Abonentom, którzy zapłacili już całoroczną prenumeratę (zł 12,—) względnie uczynią to najpóźniej do dnia 5 czerwca. Zmiana w warunkach prenumeraty spowodowana jest (jak o tym już pisałem) względami gospodarczymi i przepisami taryfy pocztowej. *B.*